

Edelmann, Doris

Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 235-249. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)



Quellenangabe/ Reference:

Edelmann, Doris: Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen - In: Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 235-249 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73805 - DOI: 10.25656/01:7380

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73805>

<https://doi.org/10.25656/01:7380>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 51. Beiheft

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

Herausgegeben von
Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2006 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41152

Inhaltsverzeichnis

Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft	7
--	---

1. Grundlagen

Renate Girmes

Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung	14
---	----

Andreas Frey

Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten	30
--	----

Frank Lipowsky

Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler	47
--	----

Andrew J. Wayne/Peter Youngs

Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung	71
--	----

Ken Zeichner

Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten	97
---	----

2. Forschungsbeiträge

2.1 Universitäre Phase

Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleßmann

Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehrämter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft	116
---	-----

Tina Hascher

Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung	130
--	-----

Johannes Mayr

Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“	149
--	-----

Rainer Lersch

Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung	164
---	-----

2.2 Vorbereitungsdienst

Christian Reintjes

Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen	182
---	-----

Peter Menck/Michaela Schulte

Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat	199
--	-----

Hermann Josef Abs

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung	217
---	-----

2.3 Beruf

Doris Edelmann

Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse	235
---	-----

Cristina Allemann-Ghionda/Georg Auernheimer/Helga Grabbe/Angelika Krämer

Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen	250
---	-----

Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer

Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen	267
--	-----

Doris Edelmann

Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum

*Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen
in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen*

1. Einleitung

Im Oktober 2002 wurde die Pädagogische Hochschule Zürich eröffnet, die mit ihrem modularisierten Ausbildungskonzept Lehrpersonen für die Grund-, Primar- und Sekundarstufe aus- und weiterbildet. Dabei kommt in der Diskussion um die Entwicklung pädagogischer Professionalität der Herausforderung durch die Pluralität der Gesellschaft und damit der kulturellen Heterogenität der Schulklassen eine zentrale Bedeutung zu. Liegen inzwischen zahlreiche theoretische Konzepte vor, wie Lehrpersonen mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klasse umgehen ‚sollten‘ und hat sich diesbezüglich der pädagogische Diskurs von der ‚Ausländerpädagogik‘ zur einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (vgl. Prengel 2001) weiterentwickelt, der eine egalitäre Berücksichtigung der Differenz favorisiert, liegen im Gegensatz dazu sowohl im deutsch-europäischen als auch im internationalen Kontext nur wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse vor. Die zentrale Fragestellung, wie Primarlehrer/innen mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klasse umgehen, d.h. welche Potenziale und Herausforderungen von ihnen wahrgenommen und welche Strategien und Routinen für die typischen Anforderungen der Praxis entwickelt werden, standen daher mit dem Ziel, aktuelles Orientierungswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereit zu stellen, im Zentrum einer qualitativ-empirischen Untersuchung von Primarlehrpersonen in Zürich. Von Interesse war darüber hinaus die Frage, wie Lehrpersonen mit einem eigenen Migrationshintergrund mit der kulturell heterogenen Situation ihrer Klassen umgehen und ob ihre Präsenz in den Lehrerkollegien zu einer Erweiterung der Perspektive und damit zu einer Stärkung der pädagogischen Professionalität führen kann.

Nachfolgend werden zuerst die gesellschaftlichen Bedingungen, Intentionen und Wirkungsqualitäten aufgezeigt, in deren Kontext das pädagogische Handeln von Lehrpersonen eingebunden ist. Anschließend werden Durchführung, Auswertung sowie zentrale Ergebnisse der Untersuchung und daraus resultierende pädagogische Konsequenzen erläutert.¹

1 Die vorliegenden Ergebnisse gehen aus dem Dissertationsprojekt der Autorin, Betreut von Prof. Dr. Rudolf Tippelt (Ludwig-Maximilians-Universität München), hervor. Es wird voraussichtlich im Juli 2006 abgeschlossen.

2. Konzeptioneller Rahmen

Der Untersuchung wurde ein ‚Qualitäts-Modell‘ zugrunde gelegt, das in seiner heuristischen Funktion Kontextqualitäten (Bedingungen, Intentionen) und Wirkungsqualitäten (Output, Outcome) pädagogischer Prozesse verdeutlicht (vgl. Abb. 1). Damit sollen weder Vollständigkeit möglicher Bedingungsfaktoren noch lineare Wirkungsbeziehungen suggeriert, sondern vielmehr zirkuläre Abhängigkeiten und damit potenzielle Interventionsbereiche zur Förderung pädagogischer Professionalität – das Erkenntnisinteresse spezifisch auf den Umgang von Primarlehrpersonen mit der kulturell heterogenen Schülerschaft gerichtet – zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Ditton 2000). Nachfolgend werden die einzelnen Bereiche in den für die vorliegende Untersuchung als zentral erachteten Aspekten skizziert.

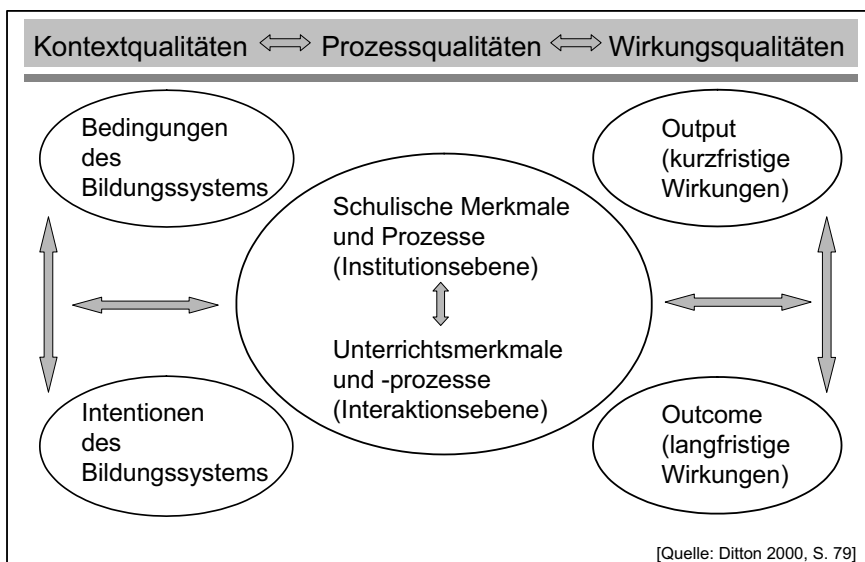


Abb. 1: Modell zur Qualitätssicherung im schulischen Bereich

2.1 Bedingungen

Der gesellschaftliche Kontext und damit die Bedingungen des schweizerischen Bildungssystems werden im Kontext der kulturellen Vielfalt durch drei zentrale Aspekte geprägt. Es ist dies erstens die Kontinuität von Einwanderungen, wobei die Schweiz im Jahr 2004 mit einem Anteil von 22% Ausländer/innen an der Gesamtbevölkerung zu den westeuropäischen Staaten mit der höchsten Ausländerquote zählte. Im selben Zeitraum lag der Anteil Primarschüler/innen ausländischer Staatsangehörigkeit im Landesdurchschnitt bei 25,4%, in der Stadt Zürich bei 40% (vgl. BFS 2004). Zweitens werden parallel zu den kontinuierlichen Zuwanderungen auch anhaltende Auswanderungen re-

gistriert, womit deutlich wird, dass Migrationsprozesse nicht ausschließlich linear und zeitlich begrenzt, sondern ebenso zirkulär verlaufen. Solche Wanderbewegungen können zu plurilokalen, über staatliche Grenzen hinausreichenden transnationalen sozialen Räumen führen, die sich als „relativ dauerhafte, auf mehrere Orte verteilte bzw. zwischen mehreren Flächenräumen sich aufspannende, verdichtete Konfigurationen von sozialen Alltagspraktiken, Symbolsystemen und Artefakten“ (Pries 2001, S. 53) manifestieren. Drittens besteht (nicht nur) im Schweizer Bildungssystem eine deutliche Diskrepanz zwischen der ‚multikulturellen Gesellschaft‘ und der ‚monokulturellen Lehrerschaft‘, da 98% aller amtierenden Lehrpersonen sowie 95% aller Studierenden an Lehrerbildungsinstitutionen Schweizer Staatsangehörige sind (vgl. Stadler 1999; BFS 2005). Für Lehrerkollegien bedeutet die Absenz plurikultureller Perspektiven, dass sich auf Verschiedenheit basierende Synergien nur beschränkt entfalten können, obschon Diversität zu gesteigerter Kreativität, erweiterter Problemwahrnehmung und damit hochwertigeren Lösungen beitragen kann, wie beispielsweise Analysen über kulturell heterogene Arbeitsgruppen von Adler (1991) verdeutlichen.

2.2 Intentionen

Die ausgesprochen föderalistischen Strukturen des Schweizer Bildungswesens erschweren es, Aussagen über alle Landesteile hinweg zu treffen. Für den Kanton und die Stadt Zürich können die Intentionen im Kontext der kulturellen Heterogenität jedoch mit den Stichworten ‚Verbindlichkeit‘, ‚Innovation‘ und ‚Reflexivität‘ beschrieben werden. So wurde im Rahmen der Tertiarisierung der Lehrerbildung die Qualifizierung im Umgang mit der kulturellen Heterogenität an der Pädagogischen Hochschule Zürich² zum verbindlichen Ausbildungsziel aller zukünftigen Lehrpersonen erklärt. Folglich müssen alle Studierenden am Ende ihres Studiums anhand eines standardbasierten Portfolios nachweisen, dass sie diesbezüglich umfassende Kenntnisse erworben haben. Für amtierende Lehrpersonen wird durch die Bildungsdirektion des Kantons Zürich mit dem Projekt ‚Qualität in multikulturellen Schulen‘ (QUIMS)³ ein innovatives Schulentwicklungskonzept zur Verfügung gestellt, das Lernbedingungen und Bildungschancen aller Kinder in Klassen mit einem hohen Anteil Schüler/innen (40% und mehr) aus bildungsfernen und anderssprachigen Familien unterstützt. Die Auseinandersetzung der Stadt Zürich ist in Bezug auf die Heterogenität der Schülerschaft ebenfalls durch reflexive Mechanismen und adäquate Entwicklungen gekennzeichnet, da sie beispielsweise seit einigen Jahren eine multinational zusammengesetzte Kommission zur Integration fremdsprachiger Kinder führt, Pilotprojekte fördert, in denen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in den regulären Stundenplan integriert sind und an vielen Schulen eine direkte Integration fremdsprachiger Schüler/innen in die Regelklassen unterstützt.

2 vgl. Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) unter <http://www.phzh.ch>

3 vgl. Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) unter <http://www.quims.ch>

2.3 Wirkungen

Aufgrund verschiedenster Schuleffektivitätsuntersuchungen gilt als erwiesen, dass Erwartungshaltungen von Lehrpersonen den schulischen Erfolg beeinflussen, wobei Schüler/innen mit Migrationshintergrund davon häufiger negativ betroffen sind. So wurde beispielsweise in einer Untersuchung von über 100 Lehrpersonen deutlich, dass die erwarteten Testleistungen im Bereich Sprache von Schüler/innen mit Migrationshintergrund durchschnittlich signifikant tiefer eingeschätzt wurden als diejenigen von Schweizer Schüler/innen, obschon die effektiven Testleistungen beider Gruppen vergleichbar waren (vgl. Kronig/Haeberlin/Eckhart 2000). Ebenso zeigen Analysen von Schulstatistiken, dass sich seit Beginn der 1980er-Jahre die Anzahl Überweisungen von Schüler/innen ausländischer Staatsangehörigkeit an Sonderklassen mehr als verdreifachte, während sich diejenige von Kindern mit Schweizer Staatsangehörigkeit im selben Zeitraum um fast ein Viertel verringerte (vgl. Kronig 2003). Lehrpersonen, denen es hingegen gelingt, das Leistungspotenzial ihrer Schüler/innen maximal auszuschöpfen, fassen die kulturelle Heterogenität ihrer Klasse als Potenzial auf, wie Ergebnisse einer Untersuchung über ‚erfolgreiche‘ Lehrpersonen verdeutlichen (vgl. Moser/Tresch 2003).

Bezüglich langfristiger Wirkungen sind Auswirkungen des Bildungsabschlusses auf die Weiterbildungsbeteiligung sowie die soziale Stellung in der Gesellschaft unverkennbar. Mit Ausnahme zweier britischer Längsschnittstudien (vgl. Bynner/Schuller/Feinstein 2003) liegen hingegen kaum Kenntnisse über den Einfluss von Bildung auf das persönliche Wohlbefinden, die soziale Einstellung und das politische Engagement vor. Die Tatsache, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund – insbesondere diejenigen der ersten Generation – durchschnittlich weniger gut im Bildungssystem positioniert sind, verweist folglich auf ihre eingeschränkte Teilhabe an „Wider Benefits of Learning“ (vgl. ebd.).

2.4 Prozesse

Die Prozesse im Kontext der kulturellen Heterogenität, verstanden als die Art und Weise, wie Lehrpersonen mit der Vielfalt ihrer Klassen umgehen, standen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Dabei verdeutlichte eine Recherche im Vorfeld der vorliegenden Untersuchung, dass sowohl im deutsch-europäischen als auch im internationalen Kontext theoretische Konzepte dominieren. So liegen in der Schweiz mit Ausnahme einer empirischen Untersuchung⁴ über Studienpläne und verwirklichte Ausbildungsangebote hinsichtlich der kulturellen und sprachlichen Pluralität an 13 Institutionen der Lehrerbildung (vgl. Allemann-Ghionda/de Goumoëns/Perregaux 1999) sowie einer international vergleichenden Fallstudie, in deren Analyse auch Schweizer Schulen berücksichtigt wurden, die sich als ‚Modellschulen‘ im Umgang mit der Vielfalt verstehen (vgl. Alle-

4 vgl. Nationales Forschungsprogramm NFP 33 („Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“) unter <http://www.snf.ch>

mann-Ghionda 2002), bislang kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse über Sichtweisen und Orientierungen von Lehrpersonen und Dozent/innen bezüglich der kulturellen Heterogenität vor. Ohne an dieser Stelle im Detail auf die bestehenden Forschungsprojekte einzugehen und trotz der Tatsache, dass bisherige Untersuchungen einerseits aufgrund ihres national-regional geprägten Kontexts, andererseits in Bezug auf Untersuchungsschwerpunkte und Forschungsmethoden divergieren, kann die nachfolgende Bilanzierung entfaltet werden.

- *Orientierung an der gesellschaftlichen Mehrheit.* Der Stand der Forschung verdeutlicht, dass die Organisation Schule einem nationalen Selbstverständnis unterliegt und Lehrpläne sowie Unterrichtsmaterialien mehrheitlich auf Hintergründe und Kenntnisse von Schüler/innen der gesellschaftlichen Mehrheit ausgerichtet sind (z.B. Gogolin 1994). Diese monokulturelle Orientierung der Bildungseinrichtungen kann sich offensichtlich auf das pädagogische Handeln von Lehrpersonen auswirken und dazu führen, dass sich diese überhaupt nicht für den kulturellen Hintergrund ihrer Schüler/innen interessieren, ihn als Defizit verstehen oder die Ansicht vertreten, er sei für die betreffenden Schüler/innen bedeutungslos (z.B. Auernheimer u.a. 1996).
- *Dominanz der persönlichen Einstellung von Lehrpersonen.* In bisherigen Untersuchungen kommt zum Ausdruck, dass es stark von der Haltung und vom Engagement einzelner Lehrpersonen abhängt, wie im Unterricht mit der kulturellen Vielfalt umgegangen wird (z.B. Bender-Szymanski 2001). Selbst in Österreich und den Niederlanden, wo ‚Interkulturelles Lernen‘ als Unterrichtsprinzip im Lehrplan verankert ist (vgl. Binder 2004), wird die Umsetzung von den Lehrpersonen individuell interpretiert. Es zeigt sich hingegen, dass die kollegiale Zusammenarbeit den Umgang im Kontext der kulturellen Vielfalt unterstützen kann (z.B. Allemann-Ghionda 2002).
- *Unsicherheit im Umgang mit der ‚Dialektik der Differenz‘.* Bisherige Ergebnisse zeigen, dass sich für Lehrpersonen die Balance zwischen Beachtung und Nichtbeachtung kultureller Hintergründe ihrer Schüler/innen vielfach als Herausforderung manifestiert. Diese Unsicherheit in Bezug auf die ‚Dialektik der Differenz‘ kann offensichtlich dazu beitragen, dass Lehrpersonen die Heterogenität überhaupt nicht ansprechen und betonen, nicht zu wissen, welche kulturellen oder sprachlichen Hintergründe ihre Schüler/innen mitbringen würden. Dieser unsichere Umgang mit der Differenz legt die Vermutung unzureichender Konzepte in der Lehrerbildung nahe (z.B. Sterzenbach/Moosmüller 2000).
- *Folgerungen für die empirische Untersuchung.* Die Bilanzierung verdeutlicht, dass die kulturelle Vielfalt für die Lehrerschaft nach wie vor eine Herausforderung bedeutet und viele Fragen offen sind, wie eine mehrheitlich ‚homogene Lehrerschaft‘ auf ihren Umgang mit einer (zunehmend) ‚heterogenen Schülerschaft‘ vorbereitet werden kann. Für die geplante Untersuchung ergeben sich daraus drei zentrale Fragestellungen. Erstens die übergeordnete Frage, wie Primarlehrer/innen in Zürich mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klasse umgehen, zweitens wie Lehrpersonen mit einem eigenen Migrationshintergrund die kulturell heterogene Situation ihrer Klassen wahrnehmen und drittens, ob es diesen Lehrpersonen aufgrund ihrer Biografie

möglich ist, spezifische Kompetenzen ins Kollegium einzubringen und damit zur Entstehung kultureller Synergien beizutragen.

- *Die empirische Untersuchung.* Die Durchführung der Untersuchung basierte auf einem dreigliedrigen Forschungsdesign, dessen erste Phase die Aufarbeitung des empirischen Forschungsstandes umfasste. Zur Präzisierung und Ergänzung dieses Vorwissens wurden in einer zweiten Phase von August bis Dezember 2003 mit Experten und Expertinnen (vgl. Bogner/Littig/Merz 2002) aus zwei verschiedenen Expertisefeldern Interviews durchgeführt. Es waren dies einerseits acht international renommierte Sozialwissenschaftler/innen aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Ethnologie, die sich seit vielen Jahren (auch) mit dem Bereich der Interkulturellen Pädagogik auseinandersetzen, andererseits alle sieben amtierenden Schulpräsidentinnen und -präsidenten der Stadt Zürich.

Anhand eines qualitativen Stichprobenplans wurden in einer dritten Phase von Januar bis September 2004 insgesamt 40 Primarlehrpersonen aus 29 verschiedenen Schulen der Stadt Zürich mit einem problemzentrierten Interview (vgl. Witzel 2000) befragt. Gemäß einer Selbstzuschreibung verfügten 15 von ihnen über einen eigenen Migrationshintergrund, was annähernd einer Vollerhebung von Primarlehrpersonen mit Migrationshintergrund entspricht, die in Zürich unterrichten. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert und mit Unterstützung des Computerprogramms ATLAS.ti 5 codiert (vgl. Mayring 2002). Die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchungsphase werden nachfolgend erläutert.

3.1 *Datenauswertung: Die empirisch begründete Typenbildung*

Für die Auswertung der Daten wurde ein typologisierendes Analyseverfahren gewählt. Dabei erwies sich das ‚Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung‘ nach Kluge (1999) als besonders geeignet, weil es einerseits die Berücksichtigung der empirischen Realität zulässt, andererseits für die Charakterisierung eine idealisierte Beschreibung in Anlehnung an Weber (1904/1988) vorsieht, die eine Präzisierung des ‚auffälligen Gemeinsamen‘ der einzelnen Typen ermöglicht.

Da sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung darauf bezog, wie Lehrpersonen mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klasse umgehen, bildete dieser Bereich die Vergleichsdimension für die erste Gruppierung der Fälle, wobei vier verschiedene Ausprägungen festgestellt werden konnten. Lehrpersonen, die der Gruppe ‚Synergie und Kultur‘ zugewiesen wurden, zeichnen sich in ihrem pädagogischen Handeln dadurch aus, dass sie kulturelles, sprachliches und religiöses Wissen ihrer Schüler/innen bewusst in den Unterricht einbeziehen und als Bereicherung der ganzen Klasse verstehen. Lehrpersonen, die ihre pädagogischen Intentionen im Kontext der Heterogenität auf die Sprachförderung fokussieren, wurden in die Kategorie ‚Sprache‘ eingeteilt. Basiert die Sichtweise der Lehrperson auf respektvolle Anerkennung jedes einzelnen Kindes, ohne kulturelle Herkunft, religiöse Orientierung oder Herkunftssprache explizit anzusprechen, wurde der Fall der Kategorie ‚Anerkennung‘ zugeordnet. Der Ka-

tegorie ‚Distanz‘ wurden diejenigen Fälle zugeteilt, die sich aus verschiedenen Gründen von der Thematik der kulturellen Heterogenität distanzieren und betonen, dass diese für ihr pädagogisches Handeln keinerlei Bedeutung habe.

Bei der Überprüfung der Homogenität der gruppierten Fälle zeigte sich, dass die Orientierung der Lehrpersonen auch davon abhängt, ob ihr pädagogisches Handeln durch innovative Teamstrukturen unterstützt wird oder ob sie als Einzelstrategen agieren. Da das Schweizer Schulsystem traditionellerweise durch demokratische Mechanismen geprägt ist und sich die Implementierung von Teamstrukturen respektive geleiteten Schulen erst allmählich durchsetzt, stellt in der vorliegenden Untersuchung die Deutlichkeit, mit der Auswirkungen von kollegialen Unterstützungsfunktionen zum Ausdruck kommen, eine überraschende (positive) Erkenntnis dar⁵.

Die Ergebnisse der beiden Vergleichsdimensionen wurden anschließend in einer Kreuztabelle zusammengeführt (vgl. Abb. 2), wobei eine erneute Homogenitätsanalyse zu einer Reduktion der Typen führte, da der Kategorie des ‚abgrenzend-distanzierten Typus‘ keine Lehrpersonen zugeordnet werden konnten, die in Teamarbeit integriert sind.

Typenbildung durch Kombination von Vergleichsdimensionen				
	Pädagogische Auseinandersetzung			
	Einzelstrategie / Schulklasse		Teamstrategie / Schule	
Umgang mit dem kulturellen Potenzial	CH-LP	MIG-LP	CH-LP	MIG-LP
Synergie Kultur	individuell-synergieorientierter Typus		kooperativ-synergieorientierter Typus	
Sprache	individuell-sprachorientierter Typus		kooperativ-sprachorientierter Typus	
Anerkennung	stillschweigend-anerkennender Typus			
Distanz	abgrenzend-distanzierter Typus			

Abb. 2: Typenbildung durch Kombination von Vergleichsdimensionen

Da sich beim ‚stillschweigend-aner kennenden Typus‘ die Teamstrukturen hingegen kaum auf ihre Orientierung im Umgang mit der Heterogenität auswirken, wurden die

5 Die verbindliche flächendeckende Einführung von geleiteten Schulen wurde beispielsweise in der Stadt Zürich erst im Februar 2004, für den gesamten Kanton im Juni 2005 beschlossen.

Kategorien ‚Einzel- und Teamstrategie‘ zusammengeführt. Insgesamt konnten sechs verschiedene Typen gefunden werden, die nachfolgend charakterisiert werden.

3.2 *Die sechs vorgefundenen Typen – eine Übersicht*

Bevor die sechs vorgefundenen Typen beschrieben werden, ist es wichtig zu verdeutlichen, dass die empirisch begründeten Typen (vgl. Kluge 1999) nicht die absolute Wirklichkeit repräsentieren, hingegen jeder Fall, der einem bestimmten Typus zugeordnet wird, durch die typische Charakterisierung eindeutig wieder zu erkennen ist.

- *Der abgrenzend-distanzierte Typus.* Die kulturelle Heterogenität der Klasse hat keinerlei Bedeutung für das pädagogische Handeln der Lehrpersonen dieses Typus und ist für den gesamten Unterricht bedeutungslos. Auch in der Zusammenarbeit mit Eltern, Fachlehrpersonen oder in der Teamarbeit bleiben die verschiedenen Hintergründe der Schüler/innen unbeachtet. Insgesamt besteht eine deutliche Distanz zur kulturellen Thematik – Ausgangslage des pädagogischen Handelns ist folglich eine Orientierung an den Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft. Es wird eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Veränderungen zum Ausdruck gebracht, wobei insbesondere die geplanten Teamstrukturen als Belastung eingeschätzt werden.
- *Der stillschweigend-aner kennende Typus.* Die kulturelle, sprachliche und religiöse Heterogenität aller Schüler/innen wird anerkannt und die Gleichberechtigung verschiedener Orientierungen als Voraussetzung einer gelebten Vielfalt verstanden. Im Vordergrund des pädagogischen Handelns dieses Typus steht deshalb die Zielsetzung einer harmonischen Klassengemeinschaft, in der allen Schüler/innen die gleiche Wertschätzung zukommt, ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ ihren Platz haben. Dabei wird die Heterogenität nicht als explizites Lernpotenzial verstanden, da die Intention einer ‚stillschweigenden‘ Anerkennung dominiert, die mögliche Differenzen und Gemeinsamkeiten unausgesprochen lässt. Im Kontext der kulturellen Heterogenität wird der Teamarbeit keine besondere Bedeutung zugemessen.
- *Der individuell-sprachorientierte Typus.* Die sprachliche Heterogenität wird als zentrale Ressource für die ganze Klasse verstanden und es werden folglich im Unterricht bewusst Situationen eingeplant, in denen diese zur Geltung kommen kann. Ein zentrales Anliegen ist es ebenso, durch eine strukturierte Sprachförderung die schulischen Chancen aller zu erhöhen. Das pädagogische Handeln der Lehrpersonen dieses Typus basiert auf Eigeninitiative, da in ihrem Kollegium keine teamorientierten Maßnahmen für den Umgang mit der kulturellen und sprachlichen Heterogenität der Schüler/innen initiiert werden. Dies wird insbesondere von Lehrpersonen mit wenig Berufserfahrung als Herausforderung erlebt.
- *Der kooperativ-sprachorientierte Typus.* Den Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der kulturellen Heterogenität setzen die Lehrpersonen dieses Typus auf den bewussten Umgang mit der Sprachenvielfalt ihrer Klasse, die als Potenzial aller verstanden wird. Für Schüler/innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, wird die

Herkunftssprache als zentrale Ressource für den Aufbau der deutschen Sprache eingesetzt, was gezielt auf wissenschaftlichen Erkenntnissen des Zweitspracherwerbs und unter Berücksichtigung eines strukturierten Grammatikunterrichts erfolgt. Diese Lehrpersonen sind in ein innovatives Team eingebunden, das sich in einem ständigen fachlichen Austausch mit der kulturellen Heterogenität auseinandersetzt und kontinuierlich weiterqualifiziert.

- *Der individuell-synergieorientierte Typus.* Die kulturelle Heterogenität wird als Lernpotenzial verstanden und daher von Lehrpersonen dieses Typus bewusst in der Unterrichtsgestaltung aller Fächer berücksichtigt. Damit werden Kenntnisse und Wissenshintergründe aller Schüler/innen als wertvoll erkennbar und die Mehrperspektivität zu einer bedeutenden Ressource der gesamten Klasse. Da diese Lehrpersonen weder für ihren Unterricht, noch für die Zusammenarbeit mit Fachkräften und Eltern eine Unterstützung durch Teamstrukturen erfahren, ist ihr pädagogisches Handeln von persönlichem Engagement und Eigeninitiative gekennzeichnet. Sie wünschen sich explizit eine intensivere Zusammenarbeit im Kollegium, auch im Kontext der kulturellen Heterogenität.
- *Der kooperativ-synergieorientierte Typus.* Die kulturelle Heterogenität wird unabhängig von der Ausprägung an der einzelnen Schule oder Klasse als Lernpotenzial für alle erkannt und ihr daher im gesamten Unterrichtsprozess ein bedeutender Stellenwert zugesprochen. Das pädagogische Handeln – auch die Kooperation mit Eltern und Fachkräften – ist dabei geprägt durch eine Schulkultur, die sich durch eine intensive engagierte Teamarbeit im Kontext der kulturellen Heterogenität auszeichnet, die von den Lehrpersonen dieses Typus als ausgesprochen bereichernd und wesentlicher Aspekt ihrer beruflichen Zufriedenheit verstanden wird. Eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität im Kontext der kulturellen Heterogenität wird angestrebt.

4. Reflexion zentraler Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verdeutlichen, dass die subjektive Interpretation sowie das persönliche Interesse der Lehrperson an der Vielfalt ihren Umgang mit der kulturell heterogenen Klassensituation maßgeblich beeinflussen, folglich ähnliche Kontextbedingungen zu unterschiedlichen Sichtweisen und Orientierungen führen können. Wie anhand der Typologie aufgezeigt werden kann, reicht die Spannweite von einer abgrenzend-distanzierten Haltung, die dazu führt, die Vielfalt zu ignorieren, bis hin zu einer kooperativ-synergieorientierten Orientierung, gekennzeichnet durch eine reflexive Berücksichtigung der Heterogenität im gesamten pädagogischen Handeln.

Damit bestätigen die Ergebnisse einerseits Erkenntnisse von Untersuchungen im Kontext von Unterrichtsqualität, die aufzeigen, dass es für Schüler/innen maßgeblicher ist, von welcher Lehrperson sie unterrichtet werden, als welche Schule sie besuchen (z.B. Rüesch 1998). Andererseits wird deutlich, dass die Schule *doch* eine Rolle spielt, da sich die Ausprägung der pädagogischen Zusammenarbeit im Kollegium als bedeutender

Einflussfaktor bezüglich des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität erweist. Als zentrale Voraussetzung dafür, dass sich eine Schule explizit mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sowie der Förderung der Standardsprache oder der engen Zusammenarbeit mit Eltern und Fachpersonen auseinandersetzt, kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse die *explizite* Erläuterung dieser pädagogischen Zielsetzungen im Leitbild sowie ihre Unterstützung durch die Schulleitung erkannt werden. Weiterhin zeigt sich, dass alle sprachorientierten Lehrpersonen – unabhängig davon, ob sie individuell oder in Teamstrukturen eingebunden agieren –, über mindestens eine formale Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügen.

Aufgrund der Ergebnisse kann bei keiner Lehrperson auf eine ‚folkloristische Umgangsweise‘ mit der Vielfalt geschlossen werden, die sich in einer Überbetonung von Differenzen und einer Reduzierung von Schüler/innen auf ihren kulturellen Hintergrund manifestiert. Ebenso wenig wurde die Vielfalt als Konfliktpotenzial oder Bedrohung persönlicher, respektive Schweizer Normen und Werte eingeschätzt, noch kam eine aktive Ablehnung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund zum Ausdruck.

4.1 *Lehrpersonen mit Migrationshintergrund*

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen die Annahme zu, dass bestimmte Dimensionen der Orientierung und Sichtweise von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit ihren biografischen Erfahrungen zu verstehen sind. Dabei zeigen sich in Bezug auf die typenbildende Auswertung drei interessante Aspekte. Erstens sind Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bei allen Typen außer dem abgrenzend-distanzierten Typus vertreten. Zweitens zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass die individuell-synergieorientierte Orientierung ausnahmslos Lehrpersonen mit Migrationshintergrund oder Schweizer Lehrpersonen, die in einer binationalen Partnerschaft leben, entspricht. Drittens ist es auffallend, dass zahlreiche, hauptsächlich junge Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, dem stillschweigend-aner kennenden Typus zugeordnet werden können. Erkenntnisse, die über die typenspezifische Orientierung hinausreichen, werden nachfolgend, zu drei zentralen Themenfeldern verdichtet, aufgezeigt.

- *Persönliche Erfahrungen.* Die Migrationshintergründe der interviewten Lehrpersonen sind gekennzeichnet durch Vielfältigkeit, sowohl was ihre Migrationsgeschichte als auch den soziokulturellen Hintergrund ihrer Eltern(-teile) anbelangt. Unabhängig von diesen individuellen Konstellationen – teilweise kennzeichnen mehr als drei verschiedene Sprachen und kulturelle Hintergründe das familiäre Umfeld – zeigt sich in den Aussagen aller Interviewten, dass multiple kulturelle, den nationalen Kontext überschreitende soziale Räume für ihre Identitätskonstruktion und ihren Lebensweltbezug von Bedeutung sind. So geben alle befragten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund an, regelmäßig in die Herkunftsländer ihrer Eltern(-teile) zu reisen und dort Kontakte zur Verwandtschaft zu pflegen, wobei auch in der Schweiz

Freundschaften mit Menschen derselben Herkunft eine große Bedeutung zukommt. Zahlreiche dieser Lehrpersonen leben darüber hinaus in binationalen Partnerschaften, häufig mit einem Partner / einer Partnerin aus dem Herkunftsland ihrer Eltern(-teile).

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass diese Lehrpersonen auf die Frage, ob sie ihren biografischen Hintergrund in irgendeiner Weise als Ressource für ihr pädagogisches Handeln einsetzen können, als wichtigsten Aspekt aufzählen, dass sie vor allem über Empathie hinsichtlich der Situation ihrer Schüler/innen und deren Eltern mit Migrationshintergrund verfügen würden.

„Das was ich sagen kann ist, dass ich mich sehr gut in Kinder einfühlen kann, die später in die Schweiz kommen. Ich sehe mich immer wieder in diesen Kindern. Ich war acht Jahre alt, als ich in die Schweiz kam und ich konnte kein Wort Deutsch sprechen. Ich bin kein ‚Secondo‘, der hier geboren ist. [...] Ich sage daher immer wieder, auch wenn Kinder im späteren Alter kommen, das bedeutet nicht, dass es zu spät ist. Aber der Erfolg ist an Arbeit geknüpft und es braucht Durchhaltevermögen.“ (Lehrperson, die eine 5. Klasse mit einem geringen Anteil Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrichtet)

Auch Erfahrungen, dass bereits kleinste Differenzen zu Ausgrenzungen und damit Gefühlen der Nichtzugehörigkeit führen können, sind ihnen durchaus vertraut. So wurden teilweise der migrationsspezifische Hintergrund oder geringe Deutschkenntnisse bei ihrer eigenen Einschulung als mangelnde Intelligenz interpretiert, fanden im Jugendalter aufgrund ihrer nationalen Herkunft Ausgrenzungen durch die Peergruppe statt oder wurde im Gymnasium oder in Institutionen der Lehrerbildung mit Erstaunen festgestellt, dass sie als junge Menschen mit einem Migrationshintergrund einen solchen Bildungsweg einschlagen.

- **Vorbildfunktion.** Von großer Bedeutung erachten es diese Lehrpersonen, ihren Schüler/innen mit Migrationshintergrund aufzuzeigen, dass es möglich ist, die eigene Identität transnational zu entfalten. Ebenso verstehen sie sich in Bezug auf ihren Bildungserfolg als Vorbilder und es kommen folglich bei allen hohen Leistungsanforderungen und -erwartungen (auch) an ihre Schüler/innen mit Migrationshintergrund zum Ausdruck.

„Es gibt für diese Kinder aber auch einen Nachteil, einen Nachteil in Führungszeichen. Ich weiß auch, was möglich ist. [...] Das ist die andere Seite: ich weiß, was in der Schweiz möglich ist, auch wenn man nicht so gut Deutsch spricht. Und es kann dann sein, dass ich denke, ‚hey Mädchen, du bist klug, mach etwas aus deinem Leben!‘ Die Kinder werden von daher recht gefordert, auch herausgefordert. Ich sehe nicht die Opferseite, das sind für mich nicht primär die ‚armen Kinder‘. Ich sehe die Potenziale, primär, die Ressourcen und ich fordere sie auf, etwas daraus zu machen.“ (Lehrperson, die eine 1. Klasse mit einem hohen Anteil Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrichtet)

Lehrpersonen, die über einen bilingualen Hintergrund verfügen, geben weiterhin an, dass dieser maßgeblich dazu beitrage, die Schüler/innen in ihrer Sprachförderung zu unterstützen, da sie mögliche ‚Hürden‘ der deutschen Sprache mit Leichtigkeit er-

kennen würden. Kontrovers wird die Möglichkeit eingeschätzt, die Herkunftssprache während des Unterrichts, beispielsweise zur Erklärung fachlicher Inhalte, einzusetzen. Lehrpersonen, die ihre Sprachkompetenzen dazu verwenden, berichten über gute Erfahrungen. Die anderen betonen, dass sie dies bewusst vermeiden würden, weil sie ihre Schüler/innen gleicher Herkunft nicht ‚bevorzugen‘ möchten. Konsens besteht hingegen, dass sie ihre Schüler/innen mit Migrationshintergrund für den Besuch des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur ausdrücklich motivieren und unterstützen, da fundierte Kenntnisse der Herkunftssprache und -kultur aufgrund persönlicher Erfahrung als wichtige Ressource für die Identitätsentwicklung bewertet werden.

- *Teamkooperation.* In den Aussagen aller interviewten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass es für sie selbstverständlich ist, dass Schweizer Werte und Normen die Organisation Schule dominieren. Dies kann auch im Zusammenhang damit verstanden werden, dass sie sich unabhängig davon, ob sie über eine Schweizer Staatsbürgerschaft verfügen oder nicht – mit Ausnahme einer Lehrperson, die als junge Erwachsene in die Schweiz immigrierte – auch als Schweizer/innen verstehen. In ihrem Kollegium fühlen sich alle vollumfänglich akzeptiert und keine Lehrperson berichtet über Zurückweisungen von Partizipationsansprüchen oder Abwertungen ihrer beruflichen Qualifikationen, selbst wenn diese im Ausland erworben wurden. Alle vertreten die Ansicht, dass es die pädagogische Teamarbeit im Kontext der Vielfalt unterstützen, insbesondere die Perspektive erweitern würde, wenn vermehrt Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in den Lehrerkollegien vertreten wären.

„Es würde sich verändern, sicher auch eine breitere Sichtweise bewirken. Wenn man in einem Team ist, dann nimmt man schnell die Sichtweisen und die Gewohnheiten dieses Teams an. Das ist so. Aber wir wären sicher stärker, wenn wir mehrere wären. [...] Beschlüsse würden sicher anders gefällt, gewisse Dinge anders besprochen.“ (Lehrperson, die eine 4. Klasse mit einem hohen Anteil Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrichtet)

Ob diese Lehrpersonen ihr persönliches kulturelles Potenzial – verstanden als spezifische Sichtweise aufgrund persönlicher Erfahrungen im Kontext von Migrationserfahrungen – als Ressource in die kollegiale Zusammenarbeit einbringen, hängt hingegen erstens davon ab, ob an ihrer Schule Teamstrukturen vorhanden sind und dabei das Thema der kulturellen Heterogenität als wichtig erkannt wird, d.h. im Leitbild verankert ist und durch die Schulleitung unterstützt wird. Zweitens spielt diesbezüglich die typenspezifische Orientierung der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle, denn stillschweigend-anerkennde Lehrpersonen erachten es beispielsweise als selbstverständlich, dass ihr Migrationshintergrund im Kollegium nicht angesprochen wird. Im Gegensatz dazu berichten sowohl die sprach- als auch die synergieorientierten Teamtypen, dass es ihnen aufgrund des Interesses im Kollegium durchaus möglich ist, ihre spezifischen Kenntnisse und Erfahrungen einzubringen. Insgesamt ist es jedoch allen Interviewten ein zentrales Anliegen, dass ihnen innerhalb ihres Kollegiums weder die Rolle einer Vertreterin / eines Vertreters ihrer Herkunftskultur,

noch die Verantwortung für sämtliche Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder die Funktion einer Fachperson für Migrationsfragen zugewiesen wird.

5. Pädagogische Konsequenzen

Die zentralen pädagogischen Konsequenzen, die aufgrund der vorliegenden Untersuchung zum Ausdruck kommen, werden nachfolgend exemplarisch am Beispiel der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich entfaltet.

Im Bereich Ausbildung sind sicherlich die Verbindlichkeit durch die Modularisierung und die Einführung von Standards als adäquate Maßnahmen einzuschätzen, angehende Lehrpersonen für den professionellen Umgang mit der Heterogenität zu qualifizieren. Ein zentraler Folgeschritt wird es nun sein, die Qualität der einzelnen Module und den Wissenstransfer zwischen den Modulen zu erweitern, um damit eine adäquate Berücksichtigung der Thematik in allen Bereichen der Ausbildung zu sichern. Weiterhin erscheint es aufgrund der Deutlichkeit, mit der die empirischen Ergebnisse die Bedeutung der persönlichen Haltung und Einstellung von Lehrperson im Kontext der Heterogenität zum Ausdruck bringen, von zentraler Wichtigkeit, gezielt Elemente interkultureller Trainings zu integrieren und damit insbesondere die eigenkulturelle Sensibilisierung sowie Kenntnisse über Wirkungen von Vorurteilen, Stereotypen und Ethnozentrismen zu verstärken (vgl. EDK 2000).

Für die Professionalisierung amtierender Lehrpersonen ist es als bedeutsam zu erachten, dass durch die Integration des Weiterbildungsbereichs die Möglichkeit realisiert wurde, Grund- und Weiterbildung besser zu verzahnen. Bezogen auf die Entwicklung zukünftiger Weiterbildungsangebote im Bereich ‚Heterogenität‘ kann aufgrund der vorliegenden Untersuchung ein deutlicher Bildungsbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden – ein Themenfeld, das offensichtlich von vielen Lehrpersonen (noch) nicht als Aufgabe ihrer pädagogischen Professionalität erkannt und daher ignoriert oder an Fachpersonen ‚delegiert‘ wird. Weiterhin zeigen sich in den Aussagen zahlreicher Lehrpersonen Wissenslücken bezüglich individualisierendem Unterricht und den entsprechenden Beurteilungsformen sowie Möglichkeiten effektiver Elternzusammenarbeit. Da sich Veränderungen im Schulbereich nur dann nachhaltig entfalten können, wenn sie in eine Gesamtstrategie eingebunden und durch ein entsprechendes pädagogisches Klima der Schule unterstützt werden (vgl. Rüesch 1999), ist es sicher eine wichtige Strategie, die Angebote für Teamfortbildungen an den Schulen zu erweitern.

Als konstitutives Merkmal der tertiarisierten Lehrerbildung eröffnet auf institutioneller Ebene insbesondere der Bereich ‚Forschung und Entwicklung‘ neue Perspektiven praxisorientierter Forschung. Im Kontext der Heterogenität besteht beispielsweise ein Interesse für Absolventenuntersuchungen, die zu empirisch gestützten Erkenntnissen für die Konzeption zukünftiger Aus- und Weiterbildungsangebote führen würden. Ebenso gibt es einen Bedarf an Untersuchungen, die verdeutlichen, warum junge Menschen mit Migrationshintergrund den Lehrerberuf ergreifen, respektive was sie davon abhält. Daneben bietet der Bereich ‚Forschung und Entwicklung in der Ausbildung‘ für

angehende Lehrpersonen neu die Möglichkeit, in Forschungsprojekten zu partizipieren, wobei im Themenfeld der ‚Heterogenität‘ mit Sicherheit ein großes Potenzial zukünftiger Projekte liegt.

Abschließend gilt es festzuhalten, dass die an der Pädagogischen Hochschule Zürich ebenfalls im Rahmen der Tertiarisierung initiierte Förderung der internationalen Mobilität von Studierenden und Dozierenden einen entscheidenden Beitrag zum Abbau der ‚monokulturellen Verinselung‘ der Lehrerschaft leisten kann. Darüber hinaus wird der Einsatz innovativer Marketingstrategien unumgänglich sein, sofern die bildungspolitische Zielsetzung (vgl. EDK 2000) eingelöst und verstärkt das Interesse von Menschen mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf geweckt werden soll.

6. Ausblick

Auch wenn aufgrund der Untersuchung keine Aussagen über die quantitative Verteilung der entsprechenden Typen innerhalb der Lehrerschaft getroffen werden können, verdeutlichen die Ergebnisse insgesamt, dass der Umgang mit der kulturellen Heterogenität kein selbstverständliches Element pädagogischer Professionalität aller Lehrpersonen darstellt. Wie aufgezeigt wurde, befindet sich die Lehrerbildung in der Schweiz – verdeutlicht am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Zürich – an einem innovativen Wendepunkt, der weit reichende Potenziale zur Realisierung eines plurikulturellen Habitus *aller* zukünftigen und amtierenden Lehrpersonen eröffnet. Als Bildungsgesellschaft im transnationalen Raum des 21. Jahrhunderts müssen wir es uns leisten, diese Chancen anzunehmen, denn „diversity is not a choice, but our responses to it certainly are“ (Howard 1999, S. 2).

Literatur

- Adler, N. (1991): *International Dimensions of Organizational Behaviour*. Boston: Kent Publishing.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern u.a.: Lang.
- Allemann-Ghionda, C./de Goumoëns, C./Perregaux, C. (1999): *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Auernheimer, G./Blumenthal, V.v./Stübig, H./Willmann, B. (1996): *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bender-Szymanski, D. (2001): *Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung?* In: Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, T./Wagner, U. (Hrsg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske + Budrich, S. 63–98.
- Binder, S. (2004): *Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden*. Wien: LIT.
- Bogner, A./Littig, B./Merz, W. (Hrsg.) (2002): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2004): *Demographisches Porträt der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

- Bundesamt für Statistik (BFS) (2005): Studierende an den Fachhochschulen 2004/2005. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bynner, J./Schuller, T./Feinstein, L. (2003): Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 341–361.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 73–92.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hrsg.) (2000): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Dossier 60. Bern: EDK.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Howard, G.R. (1999): We can't teach what we don't know. White Teachers, Multiracial Schools. New York: Teachers College Press.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim: UTB.
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kronig, W. (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 126–141.
- Kronig, W./Haeberlin, U./Eckhart, M. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Bern: Haupt.
- Moser, U./Tresch, S. (2003): Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–107.
- Pries, L. (2001): Internationale Migration. Soziologische Theorien. Bielefeld: Transcript.
- Rüesch, P. (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Bern u.a.: Lang.
- Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). Zürich: Orell Füssli.
- Stadler, P. (1999): Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 17, S. 285–296.
- Sterzenbach, G./Moosmüller, A. (2000): Kulturkontakt – Kulturkonflikt in der Schule. Untersuchung zum interkulturellen Handeln an Münchner Schulen. München: Landeshauptstadt München.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, M. (1904/1988): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: UTB, S. 146–214.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research [Online Journal], 1(1). <http://qualitative-research.net> [Zugriff: 15. Februar 2004].

Anschrift der Autorin:

Doris Edelmann M.A., Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistr. 59, CH-8090 Zürich,
E-Mail: doris.edelmann@phzh.ch.